



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA

SONIZE HERCULINO BERNARDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS**

ARARUNA/PB  
2021

**SONIZE HERCULINO BERNARDO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol.

Orientadora: Profa. Me. Ruth Marcela Bown Cuello

Coorientadora: Profa. Me. Maria Helena Pereira Gomes

ARARUNA/PB  
2021

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B523i Bernardo, Sonize Herculino.  
Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais / Sonize  
Herculino Bernardo. - João Pessoa, 2021.  
49 f. : il.

Orientação: Ruth Marcela Bown Cuello.  
Coorientação: Maria Helena Pereira Gomes.  
TCC (Graduação) - UFPB/CCAE.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.  
Formação. I. Cuello, Ruth Marcela Bown. II. Gomes,  
Maria Helena Pereira. III. Título.

UFPB/CCAE

CDU 37

TERMO DE APROVAÇÃO  
SONIZE HERCULINO BERNARDO

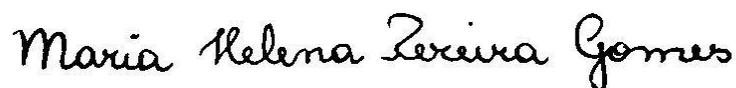
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola da UFPB, como requisito parcial à obtenção do grau de graduada, sob a avaliação da seguinte banca examinadora.



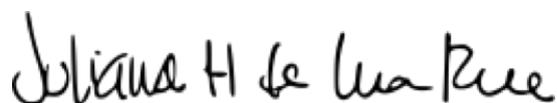
---

Prof.<sup>a</sup>. Me. Ruth Marcela Bown Cuello (UFPB)  
Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Helena Pereira Gomes (UFPB)  
Coorientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Henriques de Luna Freire (UFPB)  
Titular



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Alves Santos (UFPB)  
Titular

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a DEUS por me dar a vida; e a oportunidade de conquistar meus objetivos.

A minha Inestimável e Preciosa mãe que tanto colaborou para que meus estudos concluíssem; A minha Professora Orientadora, Ruth Marcela Bown pelo apoio, carinho, conhecimento e pela valiosa orientação a qual foi indispensável para realização desse trabalho. Também à Preciosa coorientadora M<sup>a</sup> Helena por ser tão solícita e sempre disposta a ajudar, a qual foi de grande ajuda sua colaboração. Não deixando de citar ao longo do curso todos os Professores de cada disciplina que foram parte importante dessa conquista.

A meu filho Christian pelo apoio e compreensão de entender minha dedicação durante o percurso percorrido durante o curso, onde muitas vezes tive que abdicar de fazer coisas juntos como recreação e entretenimento para dar prioridade ao conhecimento. Gratidão pelo apoio, compreensão e amor. Hoje a minha vitória também é a dele.

E por último, e não menos relevante, gratidão à minha amiga, Fátima, que contribuiu de forma significativa para realização dessa conquista, a qual sabemos o quanto foi de ajuda sua contribuição, sem sua cooperação diria que seria impossível começar. E claro não deixando de lado minha amiga Nayara, que acreditou em mim, sempre me apoiando e dando força para continuação do meu objetivo. Gratidão a todas.

A todas as pessoas a quem tive a oportunidade de trocar experiências e conhecimento por meio da interação durante minha formação acadêmica, pois sem essas não haveria de fato como aprender a real importância da formação docente para a sociedade, onde a educação é um quesito de fundamental relevância para formação e desenvolvimento do sujeito na sociedade.

*“Não adianta a gente ficar sentado se preocupando, o que tiver que ser será, e nós enfrentaremos quando vier.”*

*(J. K. Rowling - Harry Potter e o Cálice)*

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA – Transtorno de Espectro Autista

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNIP – Universidade Paulista Interativa.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa relacionada ao tema de formação de professores no âmbito da Educação Especial e Educação Inclusiva. Os principais objetivos do trabalho foram descobrir se os professores estão sendo preparados para atender alunos com necessidades educativas especiais e observar quais disciplinas estão sendo trabalhadas para esse tipo de atendimento educacional, em algumas licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para o embasamento teórico, autores como Caiado (2015), Montoan (2015), Camargo (2017), Santos (2017), Arruda (2018), entre outros foram utilizados para trazer conceitos e teorias a respeito do tema em questão. Documentos do Governo Federal, a exemplo de legislações e do Plano Nacional de Educação, também foram utilizados para a revisão de literatura. Além deles, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (2015) e o Caderno Didático da Universidade Federal Rural do Semi Árido (2015) foram textos importantes para conceituação de termos existentes neste trabalho. A metodologia utilizada foi a combinação da análise qualitativa e quantitativa, com a aplicação de um questionário a professores de instituições de ensino públicas e privadas; e a pesquisa de fluxogramas de alguns cursos da UFPB. Observou-se que apesar do tema ter bastante literatura encontrada no ramo acadêmico, os professores não estão sendo previamente preparados para atender alunos com necessidades educativas especiais.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação Docente.

## RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación relacionada con el tema de la formación del profesorado en el contexto de la Educación Especial y la Educación Integrada. Los principales objetivos del trabajo fueron conocer si se está preparando a los docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y observar qué materias se están trabajando para este tipo de servicio educativo, en algunas titulaciones de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Para la base teórica se utilizaron autores como Caiado (2015), Montoan (2015), Camargo (2017), Santos (2017), Arruda (2018), entre otros, para aportar conceptos y teorías sobre el tema en cuestión. También se utilizaron para la revisión de la literatura documentos del Gobierno Federal, como la legislación y el Plan Nacional de Educación. Además, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (2015); y el Caderno Didático de la Universidad Federal Rural del Semi-Árido (2015) fueron textos importantes para la conceptualización de términos existentes en este trabajo. La metodología utilizada fue la combinación de análisis cualitativo y cuantitativo, con la aplicación de un cuestionario a docentes de instituciones educativas públicas y privadas; y la búsqueda de diagramas de flujo de algunos cursos de la UFPB. Se observó que a pesar de que el tema tiene suficiente literatura encontrada en el ámbito académico, están preparados para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** Educación especial. Educación inclusiva. Formación de profesores.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nivel de formação dos docentes .....	28
Gráfico 2 - Tempo de atuação do docente .....	29
Gráfico 3 - Disciplinas voltadas para Educação Especial .....	30
Gráfico 4 - Disciplinas cursadas .....	30
Gráfico 5 - Alunos com necessidades especiais nas aulas .....	31
Gráfico 6 - Necessidades especiais encontradas nas salas de aula .....	32
Gráfico 7 - Estudantes por tipo de deficiência nos eua .....	33
Gráfico 8 - Oferta de capacitações .....	36

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONCEITOS	13
2.1 Pessoa com deficiência	13
2.2 Transtornos globais do desenvolvimento	14
2.2.1 Transtorno de Asperger	14
2.2.2 Transtorno de Rett	14
2.2.3 Transtorno Desintegrativo da Infância	15
2.2.4 Transtorno do Espectro Autista - TEA – Autismo	15
2.2.4.1 Níveis do Transtorno do Espectro Autista	16
2.3 Altas habilidades e superdotação	17
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
5 O PROFESSOR, A SUA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
6 METODOLOGIA	26
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
7.1 Questionário	28
7.2 Disciplinas oferecidas em algumas licenciaturas na UFPB	37
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	45

## 1 INTRODUÇÃO

A formação acadêmica de Professores que são preparados para a Educação Básica – EB está sob a responsabilidade das Universidades Públicas e Privadas por todo o país. Os cursos de Graduação que oferecem Licenciatura nas mais diversas áreas formam professores aptos a trabalharem lecionando aulas e sendo intermediadores do conhecimento que deve ser adquirido pelos alunos na fase escolar. No entanto, sabe-se que há alunos com diferentes necessidades, níveis de conhecimento e de aprendizagem. Isso leva a repensar a forma como esses professores são preparados para serem lançados em sala de aula e de repente se depararem com uma realidade tão diversificada e desafiadora que é lidar com os ditos alunos, em especial, alunos com necessidades educativas especiais que precisam de um olhar personalizado quando o assunto é o processo de aprendizagem que eles percorrem para chegar a um determinado nível de conhecimento.

Assim, sabendo dessas Licenciaturas oferecidas por várias Universidades, e ainda das necessidades especiais de muitos alunos encontrados no cotidiano das instituições educacionais, a questão aqui levantada para este trabalho é: os professores são realmente preparados, em seus processos de formação, para trabalharem com alunos especiais? Para essa pergunta, a principal hipótese deste trabalho, considerando a experiência da autora, é que os estudantes concluem os cursos com algumas carências nessa área; e que durante a graduação não é oferecido conhecimento relevante para que eles possam trabalhar essa diversidade de alunos durante a realização do exercício da profissão.

De fato, a prática docente deve ser repensada de maneira diversificada levando em consideração uma formação de qualidade para que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja uma realidade nos currículos das licenciaturas das Instituições de Ensino. Sabemos que esses alunos com necessidades especiais têm direito à educação garantido por lei, porém, muitos são tratados com indiferença, e não se sentem incluídos no ambiente escolar. Esses aprendizes precisam de professores preparados que saibam diferenciar, especificar e acolher o aluno. Todavia, em cursos de graduação em Pedagogia o cenário parece ser um pouco mais favorável em relação ao preparo do professor para o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Um fator primordial, pelo que apontam os estudos de Montoan (2015) e Santos e Silva (2017), é a necessidade da formação desses profissionais no âmbito educacional, a falta de formação profissional especializada dentro do curso Universitário de Licenciatura para saber abordar e trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades especiais. Isso é evidenciado

no dia a dia da escola, na dificuldade dos profissionais da educação quando têm que lidar com os alunos que precisam de necessidades educativas especiais.

A formação de professores que saibam ensinar para os alunos com necessidades especiais é de suma importância, uma vez que vivemos em um mundo que se encontra em constante transformação e, assim sendo, é necessário que o professor, como inspiração que transmite o conhecimento, continue a se empenhar cada vez mais pela busca incessante do aprendizado, visando aumentar e agregar valor ao que é transmitido. Adequar-se à forma de ser do seu aluno, pensando nas suas necessidades e descobrir meios de ajudar a todos conforme o seu ritmo e tempo é um dos preceitos para a melhoria da qualidade educacional desses alunos. O aprendiz em questão requer uma atenção especializada, onde o professor busque maneiras que o ajude a desenvolver a aprendizagem; e que também se sinta acolhido, inserido e tratado igualmente como todos, mesmo tendo suas limitações, suas dificuldades e seu próprio tempo.

Assim como os demais discentes, os alunos da educação inclusiva merecem uma aprendizagem voltada a sua circunstância, no seu tempo e momento para que sua aprendizagem seja também significativa, pois muito se tem falado da importância da formação do professor no que concerne à educação inclusiva.

A partir dessas premissas, nosso objetivo principal é levantar uma reflexão com os profissionais da área da educação, especificamente os licenciados, dos mais diversos cursos superiores, sobre a formação de professores voltada à educação inclusiva. Buscou-se, neste trabalho, investigar especificamente se as diversas licenciaturas na UFPB – Universidade Federal da Paraíba contêm em seus currículos disciplinas dirigidas à preparação do docente para lidar com alunos com necessidades especiais; e também se o docente se sente preparado para lidar com este tipo de aluno. Também foi averiguado se os estabelecimentos educacionais onde os profissionais trabalham oferecem capacitações voltadas para a preparação dos docentes para lidar com alunos com essas necessidades.

O trabalho foi baseado em documentos do Ministério da Educação – MEC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e também em autores como Glat (2007), Montoan (2015), Caiado (2015), Santos e Silva (2017) entre outros, que versam sobre os temas da Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação dos Professores voltada à Educação Especial e ainda toda a Legislação que expõe essa mesma temática.

Dessa forma, para efeito estrutural deste trabalho, ele foi dividido em tópicos explicativos que pudessem enriquecer a compreensão do tema do trabalho a partir do embasamento teórico com a seguinte estrutura: Necessidades Educacionais Especiais e

Conceitos; Educação Inclusiva; Educação Especial; O professor, sua formação docente e a educação especial e ainda a metodologia, seguido dos resultados e das considerações finais.

## 2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONCEITOS

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, nº. 13.146/2015, instituída para regulamentar o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz suas considerações a respeito das pessoas com deficiência em seu artigo 2º e enfatiza que:

[...] pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001 foi instaurado na intenção de promulgar a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. A fim de enfatizar seu objetivo, o decreto observa:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Portanto, de acordo com o decreto anteriormente citado, os alunos portadores de deficiência deveriam ter os mesmos direitos que todos os cidadãos, incluindo o direito à educação e à não discriminação.

A Educação Especial é cercada por termos definidores das mais variadas formas de se exemplificar alunos e pessoas com deficiências e necessidades especiais. Com isso, foram conceituados alguns transtornos encontrados com maior ênfase na literatura acadêmica, pois assim facilitaria a produção do trabalho. Com a intenção de facilitar o processo de entendimento, será feita uma explanação de vários conceitos que contribuem para a definição do termo Necessidades Educativas especiais – NEE.

### 2.1 Pessoa com deficiência

O Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 que traz a regulamentação a respeito das prerrogativas, dos critérios e do oferecimento de acessibilidade às pessoas com deficiências, observa em seu contexto a explanação de quem são as pessoas portadoras de deficiência no decorrer do parágrafo 1º do artigo 5º. Nele, a pessoa portadora de deficiência é aquela que tem limitações e são incapazes de desenvolver diversas atividades (BRASIL, 2004).

A deficiência física está atrelada ao comprometimento das capacidades funcionais de mobilidade física, podendo ser desde paraplegia, até amputação de membro e nanismo. Há

ainda a deficiência auditiva, seja parcial ou total; e deficiência visual, caracterizada pela cegueira, baixa visão e outros.

No mesmo decreto (BRASIL, 2004), a definição para a deficiência mental é aquela que compromete o intelecto e pode dificultar a “comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho”. Há, no contexto da pessoa com deficiência, a consideração da deficiência múltipla, caracterizada por duas ou mais deficiências elencadas anteriormente.

## **2.2 Transtornos globais do desenvolvimento**

O caderno didático da UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi Árido traz considerações a respeito dos mais diversos transtornos globais do desenvolvimento; e entre eles cita o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância. Braga Junior *et al* (2015, p. 14) afirmam que “esses transtornos, em geral, se manifestam nos primeiros anos de vida da criança e (...), podendo haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas”.

O Instituto Neuro Saber (2017) afirma que o Transtorno Global do Desenvolvimento é o conjunto de vários distúrbios que tendem a dificultar as interações sociais. O instituto também avaliou que Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Kanner e as psicoses infantis são consideradas como transtornos globais do desenvolvimento.

### **2.2.1 Transtorno de Asperger**

No caderno didático de Braga Junior, Belchior e Santos (2015) avaliam que a síndrome de Asperger está atrelada a dificuldades de manter relações sociais, apresentando atraso na fala, inabilidades com a coordenação motora, assim como também no entendimento dela. A síndrome apresenta a fala em forma de monólogo, o que é uma característica bem comum em pessoas com a referida síndrome.

### **2.2.2 Transtorno de Rett**

Braga Junior, Belchior e Santos (2015) afirmam que uma característica marcante de pessoas com a síndrome de Rett é a falta de crescimento do crânio, o aparecimento de marcha desordenada e habilidades física e manuais diminuídas com o passar do tempo. É um

transtorno especificamente encontrado em meninas. No que tange às habilidades com relações pessoais, podem apresentar dificuldades, mas de forma momentânea.

### 2.2.3 Transtorno Desintegrativo da Infância

Esse transtorno, diferentemente do autismo, pode se manifestar em crianças a partir de dois anos, consideradas até então dentro da normalidade. Braga Junior, Belchior e Santos (2015, p. 18) avaliam que “o Transtorno Desintegrativo da Infância tem um padrão distinto de regressão em múltiplas áreas do funcionamento que sobrevém a um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento normal”.

### 2.2.4 Transtorno do Espectro Autista - TEA – Autismo

Não há a possibilidade de falar em necessidades educativas especiais e não falar em crianças autistas. Esse transtorno tem sido cada vez mais diagnosticado no âmbito das instituições educacionais brasileiras. Para tanto, o assunto será aqui enfatizado com o intuito de conceituar o Transtorno do Espectro Autista, demonstrar seus níveis e trazer também observações legislativas a respeito do tema.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014) observa que as pessoas com transtorno do espectro autista apresentam, com frequência, deficiência intelectual. Nesses casos, o diagnóstico pode ocorrer quando se é observado também dificuldades atreladas à falta de interação social, comportamentos repetitivos em excesso e ainda a insistência em determinados objetos ou rituais, caracterizados também por interesses focados em determinados assuntos e pontua:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014, p. 809).

No ano de 2012, a Lei Federal nº 12.764/2012 foi instituída com o intuito de validar a Política Nacional que preza os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A lei observa que autismo é uma síndrome caracterizada pela deficiência na comunicação e interação social, sendo manifestada por meio da dificuldade de comunicação, seja ela verbal ou não, e ainda pela manifestação de impossibilidades de manter relações. Além disso, alguns padrões repetitivos com “interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores

ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012).

No tocante, existem várias intensidades do Transtorno Autista, sendo encontrados na literatura três níveis com diferentes graus de gravidade e capacidade de interação e de relações sociais em cada nível do transtorno.

#### 2.2.4.1 Níveis do Transtorno do Espectro Autista

O DSM-5, documento importante para toda a comunidade acadêmica no que diz respeito a transtornos mentais em geral, além de trazer especificações acerca do que é o autismo, traz também a consideração sobre diferentes níveis relacionados ao transtorno do espectro autista. O documento subdivide em três níveis diferentes, caracterizados por algumas especificações que serão elencadas a seguir.

#### 2.2.4.2 Nível I

A pessoa com o transtorno em questão que necessita de apoio, poderá apresentar deficiência na comunicação, dificuldades de interagir socialmente, não demonstrar interesse nas relações ou demonstrar pouco interesse, comportamentos não flexíveis, dificuldade em trocar atividades rotineiras, além de também apresentar problemas com organização, causando certa dificuldade em conseguir independência, são pessoas incluídas no Nível I, segundo o manual.

#### 2.2.4.3 Nível II

No Nível II, a pessoa com o transtorno necessita do apoio de uma pessoa com uma frequência maior e ainda tem déficit maior na comunicação, demonstrando não conseguir interagir socialmente, sofre limitações nas interações sociais, oferece respostas menores ou diferentes das consideradas normais, apresenta comportamento inflexível, além de não ter habilidades em lidar com mudanças e sofre ao alterar o foco ou a atenção para determinadas ações de enfoque momentâneas.

#### 2.2.4.4 Nível III

O DSM-5 ainda traz considerações a respeito do Nível III do transtorno do espectro autista, afirmando que esse nível está atrelado àquelas pessoas que precisam de um apoio pessoal ainda maior em relação aos outros dois níveis; e ainda têm graves déficits para exercer a comunicação, assim como também têm muitas limitações nas interações; apresentam extrema dificuldade em se adaptar a mudanças e sofrem consideravelmente quando é preciso alterar o foco de determinadas ações.

TEA é um transtorno que detém de muitos níveis de dificuldades em manter relações sociais e de déficits para manter a comunicação. A depender do nível que o transtorno tem, o autista apresenta um grau elevado de dificuldades com aprendizagem. Além disso, o transtorno é cada vez mais presente na sociedade.

### **2.3 Altas habilidades e superdotação**

Crianças muitas vezes tidas como muito inteligentes, na verdade são aquelas que têm altas habilidades e superdotação. Para Martins e Chacon (2016), essas crianças são comumente tidas como independentes e que não precisam de um tratamento especializado, no entanto “é um equívoco, pois, não encontrando desafios em sua escolarização, o aluno precoce pode perder o interesse pela escola e procurar alternativas para se distrair, ao invés de se envolver com as tarefas estudantis” (MARTINS E CHACON, 2016, p. 200).

Portanto, a crença da maioria das pessoas de que o superdotado é aquele aluno que tem excelente rendimento acadêmico e se dá bem em tudo que faz, não é verdadeira. Esta ideia é errônea, já que se o superdotado não tiver um estímulo, perderá o interesse nos conteúdos ou nas aulas, o que pode gerar um fracasso escolar e o professor, por sua vez, deverá estar preparado para lidar com este tipo de aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, criada pelo Governo Federal no ano de 2008 definiu que os alunos com altas habilidades e superdotação têm forte potencial intelectual nas esferas acadêmicas, de liderança, psicomotor e também nas artes. Além do mais, esses alunos são criativos e se envolvem com maestria na aprendizagem. Apesar de terem altos níveis de habilidade intelectual, os discentes superdotados podem apresentar outros tipos de transtornos, tais como transtornos disléxicos, disortográficos, disgráficos, discalculia e de atenção e hiperatividade.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A LBI afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que deve ser assegurada a educação inclusiva em todo e qualquer nível de aprendizagem ao longo da vida do educando, com a finalidade de desenvolver as habilidades desses aprendizes, seguindo seus interesses e necessidades para alcance da aprendizagem (BRASIL, 2015).

A PNEEPEI definiu essa denominação como um movimento que busca equalizar a diversidade existente na esfera educacional mundial. Esse movimento observa que a educação é um direito de toda e qualquer pessoa, seja ela portadora de deficiência ou não. A ideia é que os aprendizes permaneçam juntos, independentes de diferenças físicas, raciais, intelectuais e financeiras:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Segundo Camargo (2017), a educação inclusiva é um movimento que objetiva a inclusão de todo e qualquer aluno em atividades educacionais, podendo ser aplicada em vários espaços. Dessa forma, as pessoas em contextos majoritariamente inclusivos se veem de certa forma valorizadas, tendo maiores chances de participarem ativamente de atividades sociais e relações interpessoais. Entende-se ainda que, em relação à inclusão, o ser humano não costuma modificar o meio no qual vive, mas que é, em sua grande maioria, modificada pelo mesmo meio. A inclusão então “é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Para Caiado (2015), apesar de saber que a Educação enfatiza a ideia de que é um direito de todos e para todos, há um percurso muito longo até que seja concretizada, pois apesar de ser um direito de todos os cidadãos, deveria ser uma proposta efetiva para toda e qualquer pessoa, não necessitando de ser inclusiva.

Assim, entende-se que a educação inclusiva deve ser uma realidade nas instituições escolares, visando cada vez mais um ensino de qualidade e equidade para todos os educandos:

A Educação Inclusiva não pode significar, portanto, como levemente vem acontecendo em alguns sistemas escolares, a descontinuidade dos serviços da

Educação Especial. Muito pelo contrário, de certa forma, esses serviços são até ampliados na medida em que esta deixa de ser uma modalidade paralela, tornando-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas. (GLAT, 2007, p. 187).

Arruda e Dikson (2018) ressaltam que a partir da Declaração de Salamanca, evento ocorrido em 1994 que observou princípios da educação especial, o Brasil iniciou um processo de implementação da educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais, visando um atendimento democratizado com o objetivo de oferecer-lhes oportunidades pois, até então, eram vistos de forma proscrita.

Cabe ainda ressaltar que a Constituição Federal (1988), no seu artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, porém, apesar da lei da inclusão existir, segundo Bueno (1999) e outros autores (apud GLAT e NOGUEIRA, 2003) muitas são as barreiras que impedem a aplicação da política de inclusão nas escolas, a principal delas é o preparo insuficiente dos docentes que vão receber estes alunos com necessidades especiais.

## 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Franco e Schutz (2019) observaram que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis da educação básica. Além disso, essa modalidade realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e objetiva atender os discentes com deficiência na rede regular de ensino, de forma que possam obter recursos apropriados para essa especialidade. Os autores ainda destacam que o AEE elimina os percalços encontrados na educação especial fazendo com que os alunos com deficiência sejam atendidos e que suas aprendizagens sejam tão significativas quanto os alunos não deficientes.

A LDB traz, em suas prerrogativas, a definição de Educação Especial em seu artigo 58, observando que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Observa ainda, em seu §1º que há a possibilidade de serviços especializados para esses educandos, se assim for necessário. Além disso, se não for possível esses educandos serem incluídos em salas de aulas comuns, serão encaminhados para classes, serviços ou escolas especializadas.

Drago (2014) aponta que o sujeito com necessidades especiais, como qualquer outro, é capaz da produção e reprodução de cultura. Por isso, a Educação Especial conforme a LDB garante às crianças com deficiência o direito ao contato com a diversidade e trocas de experiências diversas ao dar preferência à educação oferecida na rede regular de ensino. O artigo 59 da LDB garante que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu art. 205, afirma que a Educação é um direito a todo e qualquer cidadão e também por ser um “dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, todos os cidadãos deveriam ter uma educação de qualidade, assim como também os profissionais dessa área precisam estar preparados para lidar com a diversidade de alunos encontrados em sala de aula, especialmente com aqueles que têm necessidades educativas

especiais.

A Cartilha de Educação Inclusiva, disponibilizada pelo MEC afirma com relação à Sistemática formal de suporte para o professor, que:

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica [...] a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p. 26).

Há emergentes necessidades de uma formação em Educação Inclusiva. Montoan (2015) observa a respeito da falta de currículo específico na formação dos docentes para que possam trabalhar adequadamente com os alunos com necessidades educacionais especiais. Acerca da falta de formação dos docentes para trabalhar adequadamente com alunos com alguma deficiência, Mantoan (2015) afirma:

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõe o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação (MANTOAN, 2015 p. 81).

Nos últimos anos a oferta da educação especial no Brasil tem tido importantes mudanças no cenário atual. No ano de 2011 o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro foi lançado para dispor algumas diretrizes a respeito da educação especial. O documento afirma que é dever do Estado essa modalidade educacional e ainda em seu 1º artigo, traz a garantia de um sistema educacional inteiramente inclusivo, em todos os níveis educacionais. Observa ainda que o Estado fará “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011).

No ano de 2014, um grande fato aconteceu para a Educação Especial a partir das metas colocadas no Plano Nacional de Educação (PNE); o documento abordou uma meta específica para a Educação Especial, afirmando que para a universalização do acesso à Educação Básica das crianças dos 4 aos 17 anos, deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, um atendimento educacional especial,

ofertado na rede regular de ensino, oferecendo salas multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados.

Foi possível entender, até aqui, que a Educação Especial deveria funcionar de forma inclusiva, enfatizando que alunos não deficientes estejam próximos desses alunos deficientes e que quando preciso for, eles terão um atendimento educacional especializado. No entanto, o decreto nº. 10.502 veio estabelecer novas normas para a educação especial e chamou muito a atenção quando em seu inciso VI falava sobre a criação de escolas especializadas, que seriam “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas (...)” (BRASIL, 2020).

Em contrapartida, no dia 21 de dezembro de 2020 foi referendada a suspensão desse decreto pelo Supremo Tribunal Federal que o julgou inconstitucional e procedeu a suspensão do mesmo. A ação Direta de Inconstitucionalidade (STF, 2020) foi relatada pelo Ministro Dias Toffoli que considerou o decreto ineficaz e assegurou que estava em desacordo com as ideias de uma educação inclusiva, meta já firmada pela Constituição Federal e pelo Plano Nacional de Educação em outros momentos.

## 5 O PROFESSOR, A SUA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A LDB pondera, em seu artigo 61 que a formação docente deve atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como também a diversidade de cada aprendiz. Fundamenta ainda que essa formação deve associar a teoria e a prática e aproveitar formações e experiências anteriormente obtidas. Já no artigo 62, a lei afirma que o docente que atuar na educação básica deve ser formado em nível superior, podendo ainda atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o docente formado em nível médio com a modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, faz-se essencial que os processos de formação docente não desconsiderem as experiências pedagógicas dos professores, mas sim partam delas as discussões, reflexões e ações realizadas no contexto escolar. A partir disso, acredita-se que os professores conseguirão melhor visualizar e construir concepções e práticas de acordo a realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, e de acordo as necessidades de aprendizagem de alunos com e sem NEE (HONNEF, 2012, p.113).

O MEC (2000) por meio da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior afirma que não existe precisão sobre quais conteúdos devem ser lecionados para o professor durante a sua formação docente, revelando que nenhum profissional conseguirá gerir um plano pedagógico se ele não conhecer profundamente a realidade que se inserirá no contexto real da vida escolar.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstrata. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz de eleger as estratégias mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e ainda outras especificidades (educação inclusiva, educação de jovens e adultos) (MEC, 2000, p. 26).

Mais uma vez, a LDB vem trazer informações importantes em relação ao tema da educação especial. O documento versa, em seu art. nº.59 e inciso III, que os sistemas de ensino devem oferecer “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996). E ainda no artigo 59, no inciso IV, o documento defende:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

No ano de 1994, o então Ministro de Estado da Educação e Desporto publicou a portaria nº 1793 com a intenção de complementar o currículo da formação dos profissionais

da educação que lecionavam para os portadores de necessidades especiais. Em seu artigo 1º, a portaria recomenda que a disciplina de Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Interação da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sejam incluídas nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura. Já o artigo 2º orientou que fossem incluídos conteúdos relativos à disciplina supracitada nos cursos da área da saúde. E ainda na mesma portaria, em seu artigo 3º, recomenda “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (BRASIL, 1994).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), em nível superior afirmou, em seu inciso II do 3º parágrafo e 6º artigo, que deverão ser incluídos debates sobre questões culturais, assim como também o conhecimento acerca das crianças e adolescentes específicos, ou seja, alunos com NEE.

A Lei nº. 10.436, promulgada no dia 24 de abril do ano 2002, trouxe disposições acerca da Língua Brasileira de Sinais. É perceptível uma certa preocupação do poder público em dispor leis, portarias e decretos que versem sobre a necessidade de inclusão da pessoa com deficiência em atividades rotineiras na escola. Em contrapartida ainda parece ser pouco toda essa disposição legislativa, tendo em vista as lacunas encontradas. A Lei supracitada traz em seu artigo nº. 4 a inclusão da disciplina de Libras como integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio dos governos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, que devem “garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2002).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) observaram, em um estudo que pesquisava a Formação de professores para a educação especial, que os cursos de graduação espalhados pelo país, na época da realização do estudo, não apresentavam sequer uma disciplina relacionada ao tema da educação especial e inclusiva. Isso se deve ao fato da pouca contribuição que as diretrizes existentes versam a respeito da formação do profissional da educação. Claramente, a falta de orientações específicas, estágios e carga-horária minimamente definidas são os pontos fracos das diretrizes anteriormente mencionadas.

A partir de todo esse cenário da temática da formação docente e da educação especial, é notório uma grande diferença “entre o que a inclusão de alunos com NEE propõe às escolas e aos professores, e o que as ações de gestão educacional enfatizam, no que tange aos processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva” (HONNEF;

COSTAS, 2012, p. 116).

Pensando a respeito de como pode acontecer a formação docente dos profissionais da educação, os mesmos autores enfatizam que:

A formação para a educação especial na perspectiva inclusiva pode acontecer nas escolas através do trabalho em parceria entre professores da classe comum e o professor de educação especial, através da constituição de um espaço consistente de diálogo entre os docentes. Também, pode acontecer com o próprio professor buscando individualmente novos conhecimentos que o auxiliem nas práticas pedagógicas frente à realidade educacional especial inclusiva (HONNEF; COSTAS, 2012, p. 121).

Santos e Silva (2017), em um estudo a respeito da formação docente na educação especial brasileira, observaram a necessidade de intervir nas políticas públicas da formação docente no que diz respeito a educação especial brasileira e que mudanças devem ser buscadas. Defendem ainda que a formação do profissional da educação que trabalhará com alunos que precisam de NEE seja integral e efetiva para que o oferecimento da educação especial seja válido e a educação inclusiva seja uma realidade nas escolas.

## 6 METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado foi sustentado por meio de uma pesquisa qualitativa em que, segundo Flick (2009), a pesquisa de cunho qualitativo coloca o observador perante o mundo e:

(...)consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível (...) fazendo dele um mundo visível uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais.(...) envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo (FLICK, 2009, p. 3).

Para Flick (2019) a pesquisa qualitativa não utiliza conceitos estritamente definidos dos temas estudados e também não costuma fazer hipóteses para testá-las posteriormente. No caso da pesquisa qualitativa os conceitos vão sendo construídos à medida que o trabalho avança e esses mesmos conceitos vão sendo apurados.

O trabalho passou por um processo de levantamento de dados bibliográficos, sendo analisados e tratados para serem posteriormente contextualizados na revisão de literatura por meio dos tópicos apresentados. Para efeito de busca, alguns livros foram utilizados, assim como também as bases de dados da Scielo - Scientific Electronic Library Online, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para busca de periódicos a respeito do tema estudado; o site do Planalto com várias leis que foram contextualizadas aqui no trabalho; e ainda decisão do Supremo Tribunal Federal, Decretos e Portarias encontrados na internet e devidamente referenciados que foram importantes para embasar as teorias elencadas. Os descritores de busca mais utilizados durante as buscas foram: formação docente, educação inclusiva, educação especial.

Este trabalho também se utilizou da pesquisa quantitativa, uma vez que foi aplicado um questionário composto por 12 questões (APÊNDICE A), de forma on-line, pela plataforma disponibilizada pelo Google Forms, enviados para a população da pesquisa por meio do aplicativo de mensagens Whats App, que ficou disponível do dia 16 de maio de 2021 até o dia 24 de maio do mesmo ano, quando foi encerrado para a contabilização dos dados e interpretação do banco de dados colhido.

A população, ou amostra da pesquisa, foi o quantitativo de 31 professores, entre homens e mulheres, formados nos mais diversos cursos de graduação, onde alguns atuam no setor público e outros, no privado. A escolha desses participantes se deu por meio de conhecimento de pessoas próximas que conheciam os professores, e até por conhecimento da autora do trabalho e que pôde chegar até eles por meio da plataforma Google Forms, onde os

pesquisados puderam responder o questionário.

Vale ressaltar que o questionário visa fazer um levantamento de pesquisa de campo, em que é contada a experiência do entrevistado sobre o assunto em questão, sendo assim uma forma de adquirir experiência com a realidade de cada um, através da pesquisa advinda do próprio conhecimento de causa. Para Gil (1999, p.128), o questionário é caracterizado a partir da “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Enfatizando o processo de pesquisa a partir do questionário, todos os professores foram solícitos e conseguiram respondê-lo em tempo hábil. Após o período de aplicação do questionário, os dados obtidos foram tratados e qualificados com a intenção de contextualizar as respostas obtidas e versar as teorias existentes juntamente com as mesmas respostas.

A pesquisa qualitativa e a aplicação do questionário são de certa forma bastante válidas para enriquecer o trabalho e ganhar enfoques teóricos enriquecedores na formação acadêmica da autora e futura profissional. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica conta com tópicos exemplificados a partir de: Necessidades Educacionais Especiais e Conceitos; Educação Inclusiva; Educação Especial; O professor, sua formação docente e a educação especial.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção do trabalho, os resultados são apresentados e discutidos. A referência para essa análise é o questionário aplicado durante a pesquisa (APÊNDICE A). O instrumento de pesquisa aplicado foi desenvolvido em duas etapas: a primeira buscou dados a respeito do perfil do participante e a segunda, a capacitação para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Além disso, serão apresentados os resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada nos fluxogramas dos alguns cursos de Licenciatura da UFPB, observando a existência de disciplinas voltadas para a Educação Especial.

### 7.1 Questionário

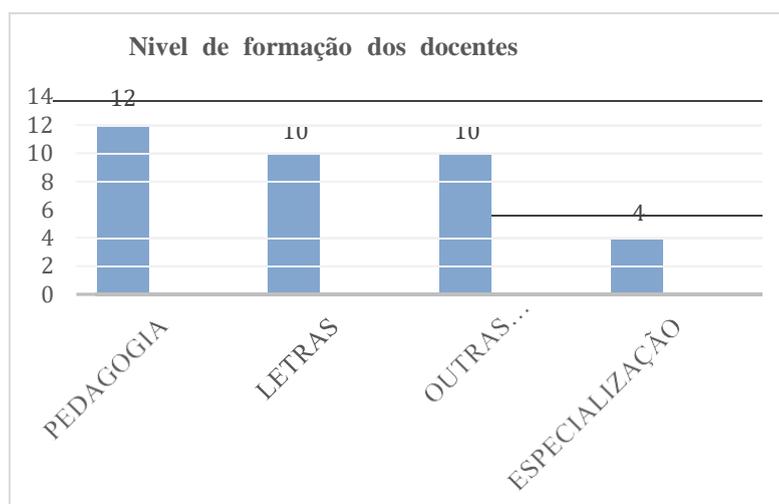
As primeiras questões do questionário estavam direcionadas a investigar o perfil do participante da pesquisa. Para conhecer melhor a população pesquisada, os professores foram questionados a respeito da faixa etária, sexo, formação, tempo de docência e se atuavam no setor privado ou público.

Observou-se que a maior parte da população pesquisada (39%) tem idades entre 31 e 40 anos, seguida por outra parte dos profissionais que tem entre 41 a 50 anos (29%); entre 20 e 30 anos têm 22% dos docentes pesquisados e por último apenas 10% têm mais de 50 anos.

Com relação ao gênero, 29% da nossa amostra é do sexo masculino e 71% é do sexo feminino, o que representa a maioria dos participantes.

Quando perguntados a respeito do nível de formação acadêmica, destacam-se as seguintes respostas:

Gráfico 1 - Nível de formação dos docentes



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021)

Analisando as respostas obtidas, percebe-se uma incidência elevada em professores formados no curso de Pedagogia, seguido por Letras. Entre outras formações, os docentes apontaram Química; Física; Biologia; História; Matemática; Zootecnia e Religião. O total de respostas ficou maior que a amostra devido a que alguns professores têm duas formações ou especialização.

Dos 31 docentes da amostra, alguns não responderam qual a entidade acadêmica da graduação, mas outros colocaram duas instituições quando tinham estudado duas graduações ou especialização. Diante disso, o total das respostas foi de quase 30% dos profissionais estudaram na UFPB – Universidade Federal da Paraíba e pelo menos 16% na UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

Também encontramos professores que estudaram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Potiguar (UnP), Universidade Santo Amaro (UNISA), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Faculdade São Judas Tadeu, Faculdade Integrada de Patos e até uma graduação nos Estados Unidos, entre outras. Outro dado importante é que entre a maioria dos pesquisados, 74% atua na rede pública, enquanto apenas 26% na rede privada.

Para saber a respeito do tempo de atuação na docência dos professores pesquisados, foi obtido o seguinte quantitativo de dados:

Gráfico 2 - Tempo de atuação do docente



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

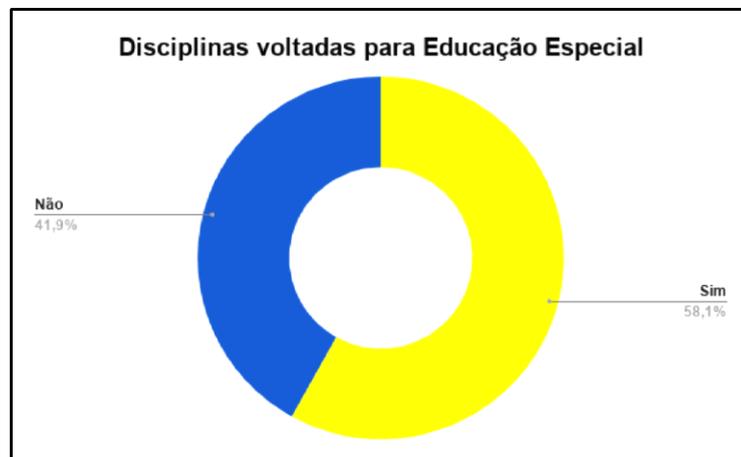
Os dados obtidos sugerem que quase 50% dos pesquisados são professores iniciantes na docência, tendo, apenas, até 5 anos de atuação e apenas 16% da amostra possui mais de 20

anos de atuação na docência.

As seguintes questões analisadas têm o objetivo de averiguar a atuação do docente junto aos alunos com necessidades especiais e a sua capacitação sobre o assunto.

A primeira questão apresentada foi sobre se lembravam de ter cursado alguma disciplina voltada para o trabalho com alunos com necessidades especiais e as respostas foram as seguintes:

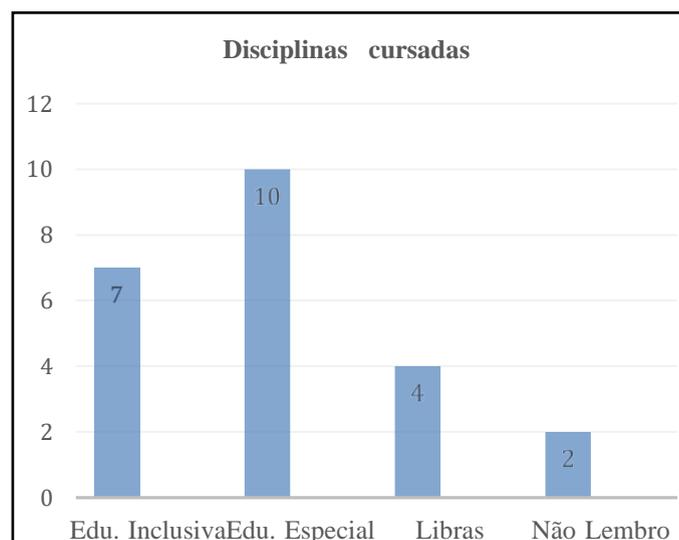
Gráfico 3 - Disciplinas voltadas para Educação Especial



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

Como visto no gráfico, a maioria dos professores (58,1%) demonstra que lembra ter passado por disciplinas voltadas para o atendimento a alunos especiais. No entanto, um quantitativo menor (41,9%) afirma não lembrar essas disciplinas no decorrer da graduação.

Gráfico 4 - Disciplinas cursadas



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

Dos pesquisados que lembram de ter passado por disciplinas orientadas ao trabalho com alunos com necessidades especiais, a maioria relatou Educação Especial, podendo entender que esses são os Pedagogos. Alguns lembram de ter estudado duas disciplinas Educação Especial e Educação Inclusiva e um número bem menor afirma ter passado pela disciplina de Libras. Percebe-se que as disciplinas lembradas são poucas, sinal de que não foram muito relevantes para eles, e talvez a inclusão de práticas e vivências nessa área poderia melhorar o atendimento as crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Para Pereira e Guimarães, “apenas o conhecimento e o respeito à diversidade, à educação inclusiva em uma perspectiva geral não são suficientes para uma formação adequada na área” (2019, p. 584). Os autores observam que as Universidades são responsáveis por formar os profissionais da educação e têm um papel fundamental para que esses educadores trabalhem a educação inclusiva. Todavia, há a necessidade de ir além do que determina a legislação.

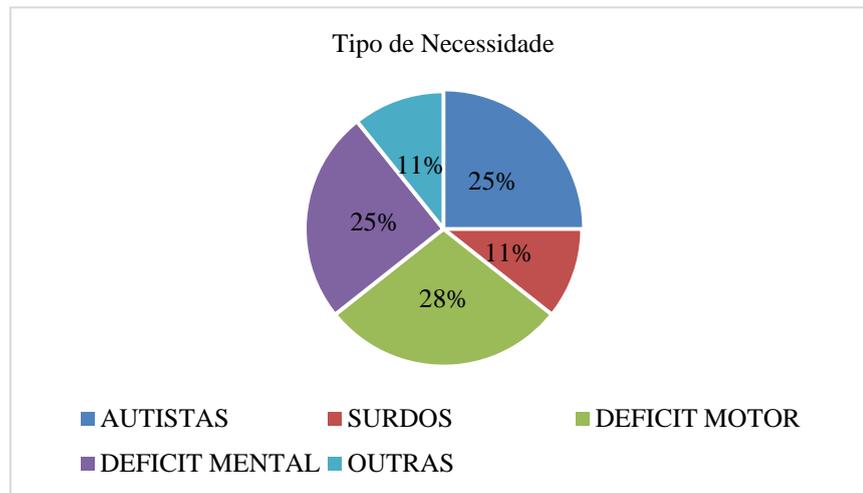
Gráfico 5 - Alunos com necessidades especiais nas aulas



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

O quantitativo de 71% da população pesquisada relata ter tido alunos com necessidades especiais (gráfico 5), o que valida o estudo para a importância do tema. Isso demonstra que há uma grande incidência de alunos especiais nas escolas públicas e privadas. Entende-se, portanto, que as matrículas de alunos especiais na rede regular de ensino pode estar se tornando uma realidade.

Gráfico 6 - Necessidades especiais encontradas nas salas de aula

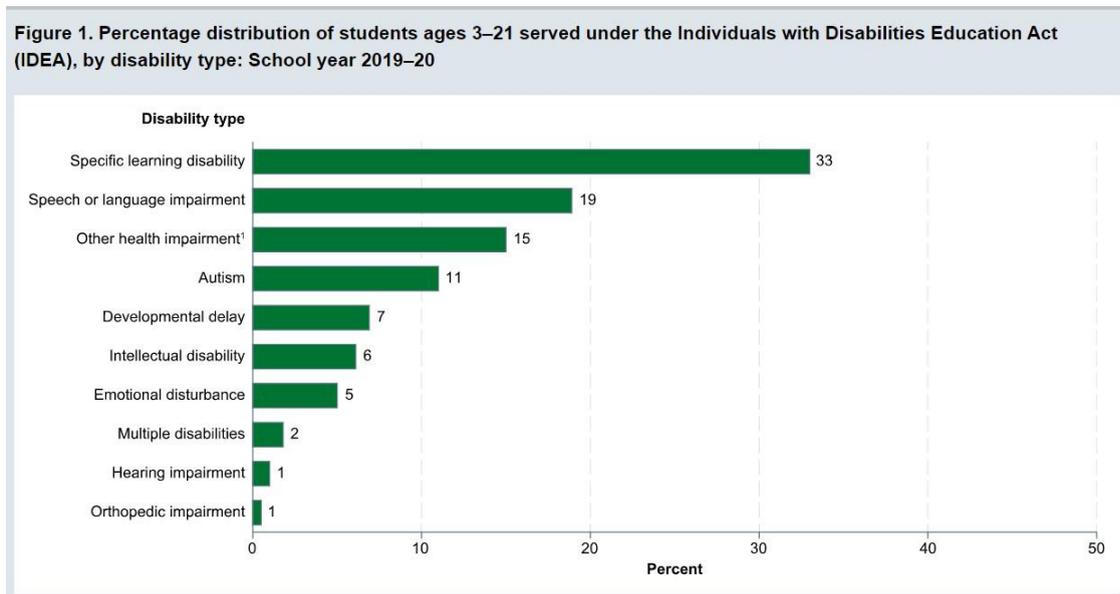


Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

Levando em consideração que 71% dos professores contaram nas suas aulas com alunos com necessidades educacionais especiais, a observação dos dados no gráfico 6 sugere que entre eles, há uma maior incidência de alunos com deficiências motoras (28%) seguido por deficiências mentais (25%) e o mesmo quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (25%), somando pelo menos 78% no montante das três categorias supracitadas. No entanto, alunos surdos e com outras deficiências foram referenciados com menor incidência pelos professores, demonstrando apenas 22%.

Como não encontramos dados de quantidade de alunos com deficiências nas escolas brasileiras, a modo de comparação, apresentamos o seguinte gráfico, retirado do site da National Center for Education Statistic NCES dos Estados Unidos, intitulado “Distribuição percentual de alunos de 3 a 21 anos atendidos pela Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências (IDEA), por tipo de deficiência: Ano escolar de 2019-20.

Gráfico 7 - Estudantes por tipo de deficiência nos EUA



Fonte: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>

A figura acima mostra um gráfico que corresponde a alunos com deficiências nas escolas públicas nos Estados Unidos. Observamos que aparecem muitas mais deficiências que as apontadas pela nossa amostra de docentes. O maior percentual de alunos (33%) apresenta deficiências específicas de aprendizagem. Aparece também com um percentual de 19% alunos com impedimento na fala ou na linguagem, 11% dos alunos com necessidades especiais são autistas e apenas 1% de alunos surdos e o mesmo percentual com deficiência motora.

Se comparamos os resultados dos alunos com deficiências que já se apresentaram nas aulas dos nossos pesquisados, o maior percentual encontrado é dos alunos com problemas motores. Esse dado pode deduzir que outras deficiências não estão sendo percebidas pelos profissionais da educação no Brasil, tais como Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade e outras deficiências específicas de aprendizagem que foram observadas nas escolas dos Estados Unidos.

Dando continuidade à pesquisa, os professores que tiveram alunos especiais foram perguntados sobre como eles conseguiram lidar com essa situação. Aqui, mais uma vez, foram considerados apenas os 71% que afirmaram já ter trabalhado com alunos especiais. Para efeitos de transcrição de respostas e nomeação dos pesquisados, os professores foram chamados de P1, P2, P3 e assim por diante, até P31. No entanto, algumas respostas foram selecionadas para serem analisadas qualitativamente:

Tabela 1 – Como os professores conseguiram lidar com alunos especiais

DOCENTE	RESPOSTA
P1	<i>“Não soube o que fazer”.</i>
P13	<i>“No improviso”.</i>

Fonte: Produzido pela autora a partir das falas dos entrevistados, obtidas no Google Forms (2021).

As respostas de P1e P13 induzem a pensar sobre a relativização de um professor no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidades educativas especiais. Não saber o que fazer e decidir improvisar indica o despreparo no direcionamento para lecionar para esses alunos. No entanto, há outras formas de busca de conhecimento que o profissional pode tentar para enfrentar esses percalços da profissão. Assim como o estudo de Faria e Camargo (2018, p. 224) observou que os professores costumam apontar em demasia as dificuldades encontradas “(descrença, medo, pena, etc.) e com sua própria prática profissional (desânimo, despreparo, solidão, etc.)”. Todavia, é possível entender as dificuldades que esses profissionais puderam enfrentar para lidar com esses alunos, mas o senso de ajuda e de empatia por esses aprendizes poderia seguir outro rumo a partir da postura que o professor tivesse tomado.

Tabela 2 - Como os professores conseguiram lidar com alunos especiais – Parte 2

DOCENTE	RESPOSTA
P8	<i>“Procurei mais conhecimento sobre o assunto pra ajudar esse aluno”.</i>
P12	<i>“Procurei fazer o melhor para o desenvolvimento deles, por ser eu também um portador.”</i>

Fonte: Produzido pela autora a partir das falas dos entrevistados, obtidas no Google Forms (2021).

As respostas obtidas por P8 e P12 são similares, por apresentarem uma sensação de tentar fazer o melhor para esses alunos. O que chama a atenção é que um dos professores é também um portador (de necessidades especiais), e o outro, embora não seja, buscou conhecimento, fora de sua realidade e de seu contexto, e buscou melhorias para que o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos fosse efetivado, ainda que com deficiências.

Tabela 3 - Como os professores conseguiram lidar com alunos especiais – Parte 3

DOCENTE	RESPOSTA
P15	<i>“Conhecendo primeiro o aluno através de sondagens com atividades de materiais concretos e exercícios escritos, muito amor e carinho e sobre tudo conquistar a confiança da criança”.</i>

P17	<i>“Primeiro é importante conhecer tal estudante pelo seu comportamento familiar. É muito importante também conversar com o responsável e com o aluno. Saber quais disciplinas ele possui mais aptidões e de qual ele mais gosta. O livro didático, dependendo do grau do autismo, nem sempre é indicado. Processos mais lúdicos favorecem bastante o aprendizado. A ludicidade é de fato uma grande ferramenta. Mas, mais uma vez eu reforço, depende do grau do autismo. Cada caso é um caso. E é importante saber introduzi-lo na rotina escolar, caso contrário, haverá momentos complicados com tais alunos”.</i>
P22	<i>“Tive que procurar ajuda com os profissionais preparados para lidar com alunos especiais”.</i>
P26	<i>“Adaptação e planejamento do currículo para adaptar as atividades para as necessidades dos alunos. Uso de tutores (para acompanhar o aluno). Recursos tecnológicos para adaptar o material para a necessidade específica do aluno. E estratégias de manejo da sala de aula (para aqueles alunos com dificuldades de seguir instruções, etc.).”</i>

Fonte: Produzido pela autora a partir das falas dos entrevistados, obtidas no Google Forms (2021).

As respostas dadas pelos profissionais P15, P17, P22 e P26 sugerem que a principal atitude destes profissionais foi conhecer o comportamento e o conhecimento que esses alunos carregam, para que assim possam desenvolver estratégias que venham a colaborar para ensinar a esses estudantes. Planejamento, conhecimento, e ajuda foram palavras utilizadas por todos esses professores. P22 afirma que precisou buscar auxílio para trabalhar seus alunos especiais. P15, P17 e P26 procuram especialmente o conhecimento e planejamento. Todavia, perante as respostas obtidas desses professores, percebe-se que eles estão bem preparados para lidar com alunos com necessidades educativas especiais e que conhecem o tema profundamente e sabem direcioná-los para a efetivação aprendizagem em sala de aula.

Tabela 4 - Como os professores conseguiram lidar com alunos especiais – Parte 4

DOCENTE	RESPOSTA
P27	<i>“Foi bem difícil no início, pois a criança não tinha tratamento adequado e resultava em picos de agressividades, porém fui conversar com a coordenadora da escola, com a mãe da criança e com auxiliar de sala para traçarmos estratégias para essa criança se acalmar e ter uma aprendizagem significativa. Sempre pesquisando atividades, meios, estratégias e métodos para conseguir lidar”.</i>

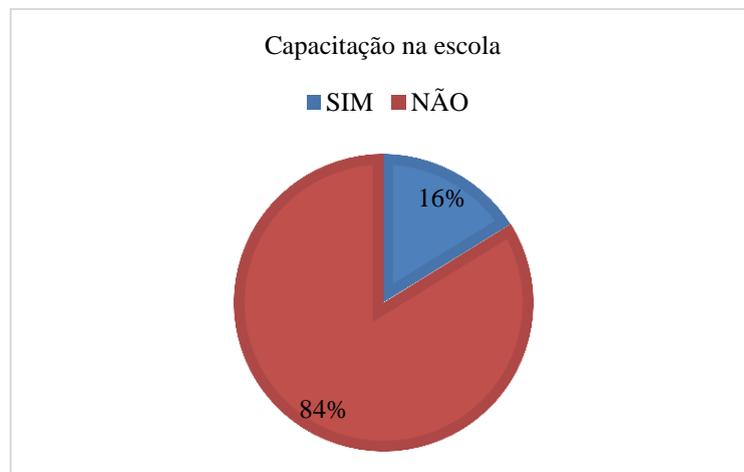
Fonte: Produzido pela autora a partir das falas dos entrevistados, obtidas no Google Forms (2021).

Parecida com as respostas anteriormente analisadas, nessa o profissional também buscou por melhorias, fez pesquisas para tentar saber lidar melhor com o discente e buscou assistência multidisciplinar. No entanto, aqui o professor relatou um inicial momento de dor, dizendo ter sido difícil devido à agressividade que a criança apresentava por falta de tratamentos adequados e o fez buscar soluções.

A necessidade de buscar conhecimento, ajuda, e também de profissionais auxiliares foram encontradas no decorrer da análise dos resultados do questionário. No entanto, como Pequeno e Santo (2011) observaram em um estudo que compreendia as Novas tecnologias e pessoas com deficiências que “cada situação desconhecida exige uma atitude nova, (...). Quanto mais arriscamos ficamos mais sujeitos a enfrentar situações (...) mais complexas” (PEQUENO E SANTOS, 2011, p. 97). Entende-se, portanto, que tudo aquilo que o professor não conhece, pode-se dizer que não aprendeu, gera a busca por uma nova ação. Essa ideia ratifica as ações da maioria dos professores que tiveram alunos com necessidades especiais e procuraram ajuda para efetivar as práticas pedagógicas com esses alunos.

A próxima questão respondida foi se a escola oferecia capacitações para trabalhar com alunos com necessidades especiais. É possível ver as respostas obtidas no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Oferta de capacitações



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados obtidos no Google Forms (2021).

A capacitação escassa nas instituições de ensino que os professores pesquisados revelaram na pesquisa, tem um percentual consideravelmente alto (84%). Demonstra que as políticas públicas, apesar de existirem, precisam ser mais trabalhadas de maneira profunda e com obrigatoriedade de capacitação para os professores.

Em um estudo que buscou compreender a perspectiva da educação especial e a

inclusão, Franco e Gomes (2020) observaram que a formação e capacitação dos professores para a educação especial será a única maneira de diminuir a evasão escolar e de oferecer práticas inclusivas que serão efetivadas a partir da educação especial.

Quando perguntados acerca de quais capacitações foram oferecidas nas instituições de ensino, esses 16% dos pesquisados cuja escola oferecia capacitações, responderam da seguinte forma: 3 apontaram a disciplina de LIBRAS e outras disciplinas como Tecnologia e Inclusão; Psicologia da Educação; Educação inclusiva e autismo apareceram uma vez cada uma.

Embora essa capacitação seja oferecida em algumas escolas, a porcentagem que afirmou passar por essas capacitações ainda é extremamente baixa. Além disso, de forma efetiva, apenas o oferecimento de práticas e vivências na educação especial poderiam ser melhores aproveitadas por esses professores com ferramentas pedagógicas de inclusão.

## **7.2 Disciplinas oferecidas em algumas licenciaturas na UFPB**

Durante a realização da pesquisa feita nos sites dos cursos de graduação, voltados para a Licenciatura, na UFPB, foi possível observar alguns fluxogramas de cursos como Licenciatura em Letras em Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa e na Língua Vernácula – Português; o curso de Licenciatura em Geografia e ainda o curso de Pedagogia.

Nos fluxogramas dos cursos pesquisados foram encontradas a disciplina de Educação Especial com 60 horas de carga horária; e Educação e Inclusão Social com uma carga horária de 30 horas (Letras Língua Portuguesa), ambas ofertadas apenas como disciplina optativa. Já como disciplina obrigatória voltada para o atendimento Educacional Especializado apenas a disciplina de Libras foi observada nesses fluxogramas, oferecendo carga horária de 60 horas.

No curso de Pedagogia o fluxograma apresenta a disciplina de Métodos e Técnicas em Educação Especial e a disciplina de Políticas Sociais e Educação Especial, ambas oferecendo uma carga horária de 60 horas cada uma. Diferente das Licenciaturas em Letras, o curso de Pedagogia tem como obrigatoriedade o Estágio Supervisionado V voltado para a Educação Especial, com 60 horas. O curso também oferece a disciplina de Libras, com carga horária de 60 horas.

Pode-se afirmar também que o oferecimento dessas práticas, a exemplo do estágio voltado para a Educação Especial, poderá fazer com o que aluno, futuro professor, consiga absorver aprendizagens qualificadas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.

No fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia foi encontrada apenas Libras

como disciplina obrigatória, não especificando a carga horária.

Especificamente no curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola (EAD) existem duas disciplinas de LIBRAS, I e II, como obrigatórias, ou seja, o curso oferece 120 horas de carga horária, porém, não encontramos outras disciplinas orientadas a outras deficiências, nem à inclusão. Contudo, analisando o Projeto Pedagógico do curso, postado no site do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB, dentre as disciplinas optativas encontramos 3 que versam sobre o assunto em questão, todas com carga horária de 60 horas, Aquisição da linguagem, cuja ementa é “Lugar da aquisição da linguagem na Psicolinguística. Teorias aquisicionais. Estudo dos processos envolvidos na fala e na escrita. Compreensão de distúrbios de linguagem nas crianças. Contribuições da área para o ensino.” Outra é Fundamentos Biológicos da Educação, que trata sobre a “Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos”. E por último a disciplina de Educação e Inclusão Social cuja ementa contem:

A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas. (UFPB, 2016).

Apesar de ter encontrado estas 3 disciplinas focadas à educação especial e à inclusão, não observamos a oferta semestral destas disciplinas.

Diante dos dados obtidos nessa pesquisa dos fluxogramas, parece que há apenas surdos nas escolas e que eles são os únicos que precisam de atendimento educacional especializado. Os dados se contrapõem ao que foi observado nos resultados do questionário, pois entre os professores consultados em quais eram as deficiências que eles se depararam em sala de aula, apenas 11% dos alunos eram surdos.

Assim, percebe-se uma lacuna. Talvez o oferecimento da disciplina de Libras não seja devido ao fato de que há uma incidência maior de alunos surdos (como visto nos resultados, na pesquisa aqui retratada, não há). A inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de Professores em instituições públicas e privadas foi instituída a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.

Assim, pode-se enfatizar que as disciplinas optativas poderiam ser oferecidas nas referidas graduações com indicação de obrigatoriedade, pois a necessidade de se trabalhar esse tema nas graduações é muito relevante. Dessa forma, o professor estaria mais capacitado para lidar com o atendimento educacional especializado.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos no decorrer deste trabalho, alunos com necessidades especiais são uma realidade nas escolas brasileiras, também é verdade o fato de que há professores despreparados para lidar com esses estudantes.

A Educação Especial e Inclusiva é muito discutida na literatura acadêmica, portanto, o professor deve ser preparado para lidar com esse tipo de educação especializada, inclusive com ênfase na formação inicial que ocorre em sua graduação; até posteriormente por meio da formação continuada, trabalhada a partir das secretarias municipais e estaduais de cada esfera educacional.

A educação especial tem várias facetas para serem analisadas no contexto da rede de educação básica no Brasil. Tem-se um grande compilado histórico e muitas mudanças no decorrer dessa história, mas ainda se insere a necessidade de inclusão de mais políticas públicas que possam carregar mudanças significativas no âmbito do cenário nacional para o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Essas mudanças estão atreladas especialmente à formação de professores capacitados para a área e uma base curricular sólida nesse sentido durante sua formação acadêmica.

Os objetivos deste trabalho, permeados pela necessidade de estudar acerca do preparo para a educação especial nos cursos de graduação; e investigar disciplinas voltadas para a Educação Especial e Inclusiva em algumas licenciaturas da UFPB foram alcançados. Além disso, a pesquisa também pôde trazer conceitos a respeito da Educação Inclusiva, Educação Especial e quem são os alunos deficientes que necessitam de um atendimento educacional especializado.

No que tange ao pensamento dos professores com relação a este assunto, os resultados obtidos na aplicação do questionário demonstram que não há uma relação de formação e preparo para os docentes, objetivando o ensino para a Educação Especial. No entanto, as informações sugerem superficialidade quando os professores foram questionados a respeito de disciplinas direcionadas à Educação Especial e à prática de lecionar para esses alunos com necessidades.

Foi possível observar que a maioria dos professores não se sente capacitado para trabalhar com alunos da educação especial. No entanto, foi interessante observar que vários, embora muitos não tenham cursado disciplinas específicas para a educação especial, conseguiram reinventar-se e ir em busca de ajuda para desenvolver as habilidades desses alunos.

Além do mais, é assustador perceber que dentre as licenciaturas, apenas a disciplina de Libras é ofertada de forma obrigatória para os estudantes dos cursos superiores, enquanto que outras disciplinas voltadas para a Educação Especial e Inclusiva são colocadas como optativas nas graduações pesquisadas e muitas vezes nem são oferecidas. Libras ensina o professor a se comunicar, a “falar” a linguagem dos surdos. De certa forma a disciplina não ensina a como lidar com alunos que precisam de um atendimento educacional especializado, ou seja, nesse caso, não ensina a como lidar com alunos surdos.

Mesmo a Educação sendo por lei garantida a todos, inclusive no que concerne à educação especial, há muito o que ser feito e melhorado quanto à educação inclusiva.

Esta pesquisa ajuda a levantarmos reflexões sobre a atual conjuntura do processo educacional do país. A relativização da necessidade de preparar professores para o atendimento educacional especializado ainda é observada nas instituições de ensino. A falta de disciplinas especializadas que trabalhem a educação especial e educação inclusiva é a prova disso.

É necessário que os professores sejam preparados para a Educação Especial desde sua formação acadêmica inicial. É fundamental também que esses mesmos professores participem de cursos de capacitação, de reciclagem, por meio de formação continuada, que trabalhem os temas relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, os alunos que precisam desse atendimento seriam engajados em projetos educacionais que favorecessem de forma efetiva seus aprendizados, ainda que com suas limitações.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 –Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177>>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRAGA JUNIOR, F. V.; BELCHIOR, M. S.; SANTOS, S. T. dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso 28 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12-jul-2016.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436 – Lei de Libras**. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Série: Educação inclusiva. v. 3 : a escola. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília; 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 03 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CAIADO, K. R. M. Educação inclusiva. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 3–6, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i2.58. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/58>. Acesso em: 15 maio. 2021.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.

DRAGO R. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 2, pp. 217-228. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>>. ISSN 1980-5470. Acesso em: 29 mai. 2021.

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, R. M. da S.; GOMES, C. Educação inclusiva para além da educação especial: uma

revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mai. 2021.

FRANCO, A. M. dos S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate [online]**. v. 43, n. spe4 pp. 244-255. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>>. ISSN 2358-2898. Acesso em 14 mai. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mai. 2021.

IDENTIFICANDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO. **Instituto NeuroSaber**, 2017. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/identificando-o-transtorno-global-do-desenvolvimento/>. Acesso em: 15 mai. 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. **Políticas Educacionais e formação de professores para a formação inclusiva no Brasil**. Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. Nº 1. Junho 2003.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de janeiro: 7 letras, 2007.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, jul. 2012. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359/2046>>. Acesso em: 15 maio 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, June 2016 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200189&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200189&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 mai. 2021.

PEQUENO, R.; SANTOS, L. P. dos. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? **Eduapb**. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-04.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um

Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 4, pp. 571-586. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>>. ISSN 1980-5470. Acesso em: 28 mai. 2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista** [online]. 2009, n. 33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>. ISSN 1984-0411. Acesso em: 29 mai. 2021.

SANTOS, I. R. dos; SILVA, R. H. dos R. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 906–924, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8650918. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 6590**, DF. Relator: Ministro Dias Toffoli. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 15 mai. 2021.

UFPB. Documentos. 29/07/2016. Disponível em: <<http://www.ccae.ufpb.br/clleead/contents/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-letras-lingua-espanhola-da-ead-word-1.pdf/view>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

## APÊNDICE

### Apêndice A - Questionário aplicado

## Formação de professores: inclusão de alunos com necessidades especiais

Este questionário faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Sonize Herculino Bernardo, aluna do curso de Letras Espanhol (UFPB). Tem como objetivo verificar se os docentes são capacitados para lidar com alunos com necessidades especiais.

A participação é voluntária e anônima. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

**\*Obrigatório**

1. *Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

#### Perfil do Participante

2. 1 - Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

20-30

31-40

41-50

Mais de 50

3. 2 - Gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

4. 3 - Qual é a sua graduação e universidade onde cursou? \*

---

5. 4 - Quanto tempo tem de atuação docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até um ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 ou mais anos

6. 5 - Você atua \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Na rede pública
- Na rede privada
- Ambas

#### Capacitação para trabalhar com alunos com necessidades especiais

7. 1 - No seu curso de graduação, você lembra de ter pago alguma disciplina sobre alunos com necessidades especiais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 1.1 - Se a resposta anterior foi positiva, qual foi ou foram a(s) disciplina(s)?

---

9. 2 - Você já teve nas suas aulas alunos com necessidades especiais? \*

---

10. 2.2 - Se a resposta anterior foi positiva, qual era a necessidade ou necessidades?

---

---

---

---

---

11. 2.3 - Como você lidou com a situação?

---

---

---

---

---

12. Existe na sua escola capacitações para lidar com estes alunos? Cada quanto tempo são oferecidas estas capacitações? \*

---

---

---

---

---